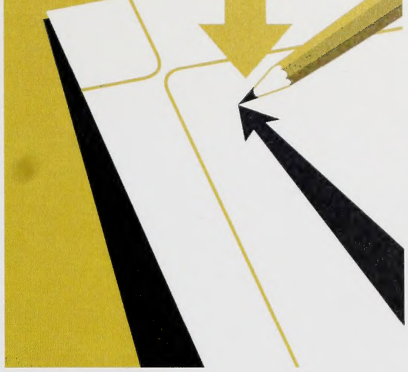
2-24

Les normes en matière d'adaptation scolaire

« Modifié en juin 2004 »



Éléments essentiels

du programme d'adaptation scolaire

destiné

aux élèves ayant des troubles du spectre autistique

Alberta Education

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education.
Éléments essentiels du programme d'adaptation scolaire destiné aux élèves ayant des troubles du spectre autistique.

Série : Éléments essentiels du programme d'adaptation scolaire
Version anglaise : Essential components of educational programming for students with autism spectrum disorders.

ISBN 0-7785-5193-8

Cette ressource peut être consultée à l'adresse suivante : www.learning.gov.ab.ca/french/adat_scol/

1. Autisme infantile -- Alberta. 2. Enfants autistiques -- Éducation -- Alberta. 3. Jeunes autistiques -- Éducation -- Alberta. 4. Éducation spéciale -- Alberta. I. Titre. II. Titre : Essential components of educational programming for students with autism spectrum disorders. III. Série

LC3984.2.A3.A333 2006 371.9

***Remarque** – Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Pour obtenir des exemplaires imprimés ou de plus amples renseignements, communiquer avec:
Direction de l'éducation française
Alberta Education
Édifice 44 Capital Boulevard, 9e étage
10044, 108e Rue N.-O.
Edmonton (Alberta)
T5J 5E6

Tél. : 780-427-2940
Téléc. : 780-422-1947
Sans frais en Alberta : 310-0000

Ce document s'applique aux niveaux 1 à 12, en adaptation scolaire, dans les conseils scolaires séparés et publics, incluant les autorités régionales francophones, mais excluant les écoles à charte. Il est destiné aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Personnel administratif	✓
Parents	✓
Grand public	✓
Autres	✓

Cette ressource peut être consultée à l'adresse Web suivante :
<www.learning.gov.ab.ca/french/adat_scol/ >

Copyright © 2006, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Education, Alberta Education, Edmonton, Alberta. Tous droits réservés. Par la présente, le détenteur des droits d'auteur autorise toute personne à reproduire ce document, ou certains extraits, à des fins éducatives et sans but lucratif.

Table des matières

Introduction

Avant-propos 1
Objectif 1
Liens avec les *Normes en matière d'adaptation scolaire, Modifié en juin 2004* 1
Principes directeurs 2
Les élèves et leurs besoins éducatifs particuliers 2

Éléments essentiels

1. Participation active des parents et de la famille 5
2. Équipe d'apprentissage 5
3. Évaluation 6
4. Services coordonnés de soutien spécialisé 6
5. Plan d'intervention personnalisé (PIP) 7
6. Personnel averti 8
7. Programme d'adaptation pour les TSA 8
   a) Inclusion efficace 8
   b) Programme global et stratégies pédagogiques appropriées 9
   c) Soutien comportemental positif 10
8. Planification de la transition 11

Ressources supplémentaires 13

Glossaire des termes clés 14

Références 16

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Introduction

Avant-propos

Le document *Éléments essentiels du programme d'adaptation scolaire destiné aux élèves ayant des troubles du spectre autistique* s'adresse aux titulaires de classe, aux personnes–ressources, aux administrateurs et aux parents. Il s'agit d'un document d'une série de documents conçus pour faciliter l'élaboration de programmes adaptés pour les élèves de la 1re à la 12e année ayant des besoins scolaires spéciaux. D'autres documents de la série abordent des sujets tels que les programmes adaptés pour les élèves sourds ou ayant des déficiences auditives, les programmes adaptés pour les élèves aveugles ou ayant des déficiences visuelles, ainsi que les programmes adaptés pour les élèves ayant des troubles du comportement.

Éléments essentiels
Les huit éléments essentiels répertoriés dans le présent document ont été publiés dans les *Normes en matière d'adaptation scolaire, Modifié en juin 2004,* et sont donc rendus obligatoires par Alberta Education. Chaque élément est essentiel à la prestation d'un programme scolaire complet. Cependant, la manière dont les différents éléments sont mis en œuvre peut être influencée par des considérations d'ordre pratique telles que la disponibilité du matériel et les besoins particuliers de l'élève.

Indicateurs types de programme efficace
Les indicateurs types sont des exemples de pratiques efficaces qui illustrent la mise en œuvre des éléments essentiels. Les indicateurs peuvent varier en fonction des besoins et des forces de chaque élève. L'objectif poursuivi n'est ni d'énumérer tous les indicateurs possibles ni d'établir tous les indicateurs pour chaque élève.

Objectif

L'objectif de ce document est :

- de déterminer dans les programmes d'adaptés les éléments essentiels rendus obligatoires par Alberta Education pour les élèves ayant des besoins scolaires spéciaux;
- de fournir des exemples de pratiques efficaces;
- d'établir une interprétation commune de la terminologie particulière à ce domaine de spécialité;
- de préciser le concept de *pertinence,* en tenant compte des exigences raisonnables en matière de programmes adaptés pour les élèves ayant des troubles du spectre autistique.

Liens avec les *Normes en matière d'adaptation scolaire, Modifié en juin 2004*

Les *Normes en matière d'adaptation scolaire, Modifié en juin 2004,* exigent de la part des autorités scolaires d'identifier les élèves de la 1re à la 12e année ayant des besoins scolaires spéciaux et de leur fournir des programmes adaptés efficaces. Ces normes ont pour but de promouvoir des pratiques éducatives uniformes et de grande qualité en Alberta.

©Alberta Education, Canada, 2006

La série *Éléments essentiels* est étroitement liée à la section sur la « Pertinence des programmes et des services » des *Normes en matière d'adaptation scolaire, Modifié en juin 2004,* afin que l'élaboration de programmes adaptés tienne compte des normes professionnelles, de la planification, de la mise en œuvre et de l'évaluation de programmes personnalisés et fasse participer les parents aux décisions. Le concept de *pertinence* signifie que « les programmes d'études et les services connexes doivent être conçus en fonction des besoins évalués des élèves. Ils sont fournis par un personnel compétent qui possède les connaissances et les habiletés nécessaires. » (*Normes en matière d'adaptation scolaire, Modifié en juin 2004*, page 2)

Principes directeurs

Les éléments essentiels en matière de programmes adaptés pour les élèves ayant des troubles du spectre autistique (TSA) sont orientés par les principes directeurs suivants :

- L'élaboration d'un programme adapté est un processus actif, basé sur les capacités et les besoins évalués des élèves et soumis à un suivi et à une adaptation constants.
- Dans la mesure du possible, les élèves atteints de TSA doivent participer au programme d'études général.
- Les éléments essentiels des programmes adaptés se recoupent; il s'agit en effet de processus en étroite synergie.
- Une participation significative des parents et de la famille fait partie intégrante de tous les éléments essentiels.
- Les programmes pour les élèves atteints de TSA nécessitent un niveau élevé de travail d'équipe, de collaboration et d'uniformité entre les différents lieux de prestation.
- Le personnel et les élèves doivent avoir accès aux spécialistes et aux ressources nécessaires afin de mettre en œuvre les programmes adaptés.
- Les buts éducatifs pour les élèves atteints de TSA sont identiques à ceux de tous les autres élèves : acquérir le niveau d'autonomie le plus élevé possible sur le plan personnel et scolaire, tout en favorisant le développement de comportements qui permettront aux élèves d'agir de manière responsable, socialement adaptée et pleinement satisfaisante sur le plan personnel.

Les élèves et leurs besoins éducatifs particuliers

Le terme *troubles du spectre autistique*, tel qu'il est utilisé dans ce document, désigne les élèves ayant des besoins spéciaux en raison de troubles envahissants du développement (TED) selon la définition du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux,* 4e édition (American Psychiatric Association, 1994). Cette définition comprend le trouble autistique, le syndrome d'Asperger, le trouble désintégratif de l'enfance, le syndrome de Rett et les troubles envahissants du développement : non précisés autrement.

Les troubles du spectre autistique sont des troubles neurologiques chroniques complexes qui peuvent influencer la façon dont la personne comprend ce qu'elle voit, ce qu'elle entend et sa façon d'interpréter le monde. Les caractéristiques déterminantes des TSA comprennent des problèmes graves de communication, des intérêts et des activités restreints, une souplesse comportementale réduite, ainsi que des difficultés sur le plan des interactions et des comportements sociaux, selon le niveau de développement de chaque élève.

©Alberta Education, Canada, 2006

Les personnes atteintes du TSA peuvent présenter des difficultés concernant :

- le traitement de l'information verbale abstraite;
- la gestion de l'attention;
- la généralisation;
- la coordination motrice;
- la transition entre des activités, des lieux et des personnes différents;
- l'adaptation à certains types d'expériences sensorielles;
- l'organisation et l'autogestion.

Ces difficultés peuvent perturber énormément le fonctionnement de l'élève en milieu scolaire, nécessitant des adaptations et des modifications du programme, des soutiens pédagogiques et environnementaux, un enseignement systématique et un accent particulier mis sur le développement des habiletés sociales et communicationnelles. De plus, de nombreux élèves atteints de TSA présentent des comportements difficiles liés, au moins partiellement, aux différences de fonctionnement neurologique.

Le terme *troubles du spectre autistique* décrit le continuum développemental, ainsi que tout l'éventail des habiletés et des problèmes présentés par ce type d'élèves. Bien que des élèves atteints de TSA soient susceptibles de présenter des caractéristiques semblables, aucun n'a le même profil. Par exemple, si la plupart des élèves présentent un certain retard intellectuel, certains ont une intelligence moyenne ou supérieure à la moyenne. Dans le même ordre d'idées, alors que certains élèves peuvent être renfermés, d'autres seront plutôt hyperactifs et n'hésiteront pas à aborder les autres de manière socialement maladroite. De plus, le schéma et l'étendue des difficultés peuvent évoluer au cours du développement des élèves. Ainsi, même si le terme *troubles du spectre* peut porter à croire qu'il existe certaines similitudes entre ces troubles, chaque élève est unique.

Les élèves atteints de TSA ont besoin d'un programme qui tienne compte non seulement des caractéristiques propres au trouble, mais également des forces, des intérêts, des exigences en matière de développement, de la personnalité et du style d'apprentissage particuliers de l'élève en tant que personne à part entière. En conséquence, les répercussions sur le rendement scolaire et sur l'importance des adaptations et du soutien nécessaires varient considérablement d'un élève à l'autre.

Les TSA ont un effet important sur les réseaux de soutien de l'élève, en particulier sur sa famille. Le présent document reconnaît que l'élaboration de programmes adaptés pour les élèves atteints de TSA nécessite une participation continue des parents de l'élève, ainsi que des organismes communautaires soutenant l'élève en dehors du milieu scolaire. La famille a une connaissance intime des antécédents, du développement, des expériences, des possibilités offertes et du niveau de participation à l'apprentissage de l'élève en dehors du cadre institutionnel. Par conséquent, les parents sont, en général, les mieux placés pour contribuer à l'efficacité et à la continuité des programmes en dehors du milieu scolaire et dans la vie de l'élève en général. Tous les éléments présentés dans ce document supposent une participation active des parents.

©Alberta Education, Canada, 2006

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Éléments essentiels

1. Participation active des parents et de la famille

(Normes en matière d'adaptation scolaire, Modifié en juin 2004, pages 3-7, 8, 11, 12, 13*)*

Les parents sont des membres importants et appréciés de l'équipe d'apprentissage. Leur apport influence tous les aspects de l'éducation de leur enfant.

Indicateurs types de programme efficace

- Sous la direction de l'enseignant, les membres de l'équipe d'apprentissage entrent dans un processus d'échanges fréquents et systématiques avec les parents en utilisant divers vecteurs de communication selon les forces et les besoins particuliers de la famille.
- Les parents ont l'occasion de contribuer à la planification, à l'élaboration et à la mise en œuvre du programme.
- Les parents et, s'il y a lieu, les élèves ont la possibilité de rencontrer la personne qui a mené l'évaluation spécialisée et d'obtenir des renseignements de celle-ci.
- Un processus garantissant aux parents la possibilité de communiquer avec un conseiller pluridisciplinaire, qui fournit à l'école des services destinés à leur enfant, est mis en place.
- Les parents obtiennent des renseignements sur les possibilités d'accès à de l'information et à de la formation, les aidant à répondre aux besoins de leur enfant aussi bien à la maison que dans la collectivité.
- S'il y a lieu, les parents sont conviés à participer aux activités de formation avec les autres membres de l'équipe d'apprentissage.

2. Équipe d'apprentissage

(Normes en matière d'adaptation scolaire, Modifié en juin 2004, pages 5, 7, 11*)*

Tous les élèves ayant des troubles du spectre autistique doivent avoir accès à des équipes d'apprentissage qui collaborent pour planifier, pour mettre en œuvre, pour surveiller et pour évaluer les programmes et les services connexes. Un enseignant breveté doit être chargé de la direction et de l'orientation de l'équipe d'apprentissage pour décider des buts et des objectifs pédagogiques pertinents.

Indicateurs types de programme efficace

- L'équipe d'apprentissage est composée d'un enseignant, des parents, d'un administrateur et éventuellement aussi de l'élève, des aides pédagogiques, des conseillers pluridisciplinaires et d'autres spécialistes des TSA.
- Des réunions fréquentes organisées à intervalles réguliers, des stratégies de communication efficaces entre la maison, l'école et les autres types de soutien ont été prévues.
- Les membres de l'équipe d'apprentissage échangent des renseignements pertinents en ce qui concerne les conséquences des TSA sur l'apprentissage et le développement de l'élève, mais aussi des stratégies pour répondre aux besoins comportementaux et éducatifs de l'élève en milieu scolaire.

©Alberta Education, Canada, 2006

- En tant que membres de l'équipe d'apprentissage, les parents échangent des renseignements sur les facteurs susceptibles d'influencer le comportement, l'apprentissage et le développement de l'élève, y compris les interventions (p. ex., sur le plan médical, comportemental et thérapeutique) réalisées en dehors du milieu scolaire.
- On tient compte des suggestions orales ou écrites fournies par les membres de l'équipe d'apprentissage dans l'élaboration des buts, des objectifs et des stratégies pertinents et peuvent être mis en œuvre à l'école ou en situation d'apprentissage.

3. Évaluation

(Normes en matière d'adaptation scolaire, Modifié en juin 2004, pages 4, 12*)*

Les objectifs principaux de l'évaluation sont d'aider à la planification et à l'élaboration de programmes scolaires adaptés et d'en évaluer les résultats pour garantir leur efficacité et leur pertinence. Les évaluations sont menées en accordant une attention particulière à l'effet des TSA sur le rendement des élèves. L'évaluation permet de définir les forces, les besoins et les résultats de l'élève en vue de déterminer les buts et objectifs éducatifs pertinents, ainsi que les stratégies de mise en œuvre.

Indicateurs types de programme efficace

- Toutes les évaluations réalisées sous la direction de l'autorité scolaire :
  - sont conduites en vue d'atteindre les objectifs définis ci-dessus et aboutissent à des recommandations destinées à une application en milieu scolaire;
  - font appel à divers processus et outils d'évaluation, y compris des évaluations informelles, des observations systématiques et des évaluations normalisées;
  - nécessitent la collecte de renseignements de la part de tous les membres concernés de l'équipe d'apprentissage;
  - tiennent compte des facteurs tels que l'environnement pédagogique (milieu éducatif), le contexte pédagogique et les facteurs interpersonnels susceptibles d'influer sur le rendement scolaire de l'élève, ainsi que les forces et les besoins de chaque élève;
  - ont lieu, le plus souvent possible, dans le milieu et dans les conditions où les habiletés sont normalement sollicitées.
- Des évaluations spécialisées (p. ex., psycho-éducatives, orales et langagières, motrices) sont menées par un personnel qualifié qui tient compte de :
  - la validité et les limites des outils et des processus d'évaluation propres aux élèves atteints de TSA;
  - l'effet sur le comportement et le niveau de développement de l'élève lors de la sélection des outils et de l'interprétation des résultats.

4. Services coordonnés de soutien spécialisé

(Normes en matière d'adaptation scolaire, Modifié en juin 2004, page 5*)*

La programmation destinée aux élèves atteints de TSA leur donne accès à des services de soutien selon leurs besoins. Les autorités scolaires sont chargées de la coordination des services disponibles afin de fournir un programme scolaire complet. Le modèle de prestation des services repose sur la détermination par l'équipe d'apprentissage de la meilleure adéquation possible entre les besoins évalués de l'élève et les ressources locales disponibles

©Alberta Education, Canada, 2006

(p. ex., le Réseau provincial d'adaptation scolaire, Autorités régionales de la santé et fournisseurs de services privés).

Indicateurs types de programme efficace

- Les services de soutien peuvent être sollicités (p. ex., gestion du comportement, ergothérapie, physiothérapie, orthophonie) pour appuyer l'équipe d'apprentissage dans des domaines dépassant ses compétences.
- L'école assure la coordination des services de soutien disponibles en fonction des besoins des élèves et de leur fonctionnement dans l'environnement scolaire.
- Les services de soutien utilisés par l'autorité scolaire sont directement liés à la réalisation d'objectifs clairement définis et pertinents sur le plan pédagogique, tels que définis dans le plan d'intervention personnalisé (PIP) de l'élève.
- Dans la mesure du possible, les services de soutien et les interventions thérapeutiques doivent être fournis dans le contexte scolaire habituel (locaux et activités scolaires quotidiennes) de manière à renforcer la participation de l'élève au programme scolaire.
- Des critères pour la sélection et la détermination des fonctions des paraprofessionnels à l'appui des programmes d'adaptation pour les élèves atteints de TSA ont été établis.

5. Plan d'intervention personnalisé (PIP)

(Normes en matière d'adaptation scolaire, Modifié en juin 2004, pages 4, 7, 11*)*

Un PIP est exigé pour chaque élève enregistré comme ayant des besoins scolaires spéciaux. Le PIP comprend des renseignements essentiels pour la planification, la mise en œuvre, le contrôle et l'évaluation du programme scolaire de l'élève. Les PIP sont des documents de travail destinés à être utilisés toute l'année par les équipes d'apprentissage.

Indicateurs types de programme efficace

- Le PIP est utilisé pour orienter la planification et la mise en œuvre du programme.
  - Une évaluation officielle, basée sur la collecte planifiée et régulière de données significatives sur les programmes, est réalisée par l'équipe d'apprentissage au moins trois fois par an.
  - Le PIP est mis à jour, selon les besoins, indiquant le progrès ou tout changement des conditions de vie de l'élève, qui influencent de manière considérable la pertinence des objectifs initialement fixés.
- Les buts et les objectifs mesurables correspondent au niveau de développement de l'élève et répondent aux besoins liés à cette déficience dans des domaines tels que :
  - le développement cognitif et scolaire;
  - la communication (y compris les appareils de suppléance à la communication ou de moyen auxiliaire de communication, selon les besoins);
  - l'interaction sociale avec des pairs du même âge;
  - le comportement et le développement émotionnel;
  - le jeu ou les habiletés scolaires et récréatives;
  - les habiletés organisationnelles et d'autogestion.
- Un nombre raisonnable d'objectifs sont sélectionnés dans les domaines prioritaires. Une attention particulière est accordée à la pertinence de l'objectif en ce qui concerne son fonctionnement ou sa contribution au milieu actuel et dans les milieux futurs.

©Alberta Education, Canada, 2006

- Le PIP permet de déterminer le niveau, le format et le type de services de soutien dans des domaines tels que la communication, le comportement et la motricité, ainsi que le traitement des stimuli sensoriels.
- Le PIP indique les modifications de programme, y compris les adaptations environnementales et pédagogiques, ainsi que les technologies d'aide nécessaires dans des domaines clés du fonctionnement de l'élève.

6. Personnel averti

(Normes en matière d'adaptation scolaire, Modifié en juin 2004, pages 6, 7*)*

Les programmes scolaires et les services connexes ont été conçus en fonction de l'adaptation aux forces et aux besoins évalués des élèves atteints de TSA. Pour élaborer des programmes adaptés, le personnel enseignant doit avoir accès aux services de spécialistes et à des outils de perfectionnement professionnel afin de fournir des programmes scolaires adaptés pour les élèves atteints de TSA en milieu scolaire.

Indicateurs types de programme efficace

- L'équipe d'apprentissage partage les ressources et fournit des renseignements en matière de services sur place, de congrès, de ressources et de tout autre moyen permettant d'élargir leurs connaissances des TSA.
- Des possibilités de perfectionnement professionnel sont offertes, en fonction du niveau de responsabilité et de rapport avec l'élève atteint de TSA, dans des domaines pertinents pour les programmes (p. ex., effet des TSA sur l'apprentissage, méthodes d'évaluation adaptées, contribution au PIP, adaptations et ajustements pédagogiques et environnementaux, méthodes pédagogiques efficaces, stratégies d'amélioration des habiletés communicationnelles et d'interaction sociale, appui comportemental).
- Les membres concernés de l'équipe d'apprentissage ont accès à la formation et au soutien nécessaires pour mettre en œuvre les suggestions des services de soutien coordonnés.
- Dans tous les domaines, et si nécessaire, les plans de perfectionnement professionnel des membres de l'équipe d'apprentissage de l'élève portent sur l'acquisition des connaissances, des habiletés et des attitudes requises pour l'élaboration de pratiques exemplaires pour l'enseignement aux élèves atteints de TSA.

7. Programme d'adaptation pour les TSA

(Normes en matière d'adaptation scolaire, Modifié en juin 2004, page 6*)*

Les éléments suivants sont particulièrement pertinents pour l'élaboration de programmes pour les élèves atteints de TSA.

a) Inclusion efficace

Les programmes les plus appropriés pour les élèves atteints de TSA offrent des possibilités planifiées et spontanées d'interactions riches et respectueuses entre camarades, y compris avec des élèves n'ayant pas de déficiences. Ces possibilités peuvent aller de la pleine participation à toutes les activités de la classe, au ciblage de contextes et d'activités précises.

©Alberta Education, Canada, 2006

Indicateurs types de programme efficace

- Avec l'accord des parents et de l'élève (s'il y a lieu), les pairs et la communauté scolaire reçoivent tous les renseignements pertinents et respectueux sur la personne concernant :
  - les renseignements et les consignes sur la manière d'engager ou d'entretenir des échanges avec l'élève et comment y répondre;
  - les intérêts et les besoins de l'élève;
  - les stratégies de soutien positif.
- La preuve de l'existence de buts et d'objectifs précis liés aux interactions sociales avec des pairs est établie.
- Les exigences en matière d'interaction sont adaptées aux besoins et au niveau de développement de l'élève. Elles peuvent aller de la simple tolérance de la proximité avec des pairs, à une interaction normale en fonction de l'âge.
- S'il y a lieu, des stratégies, telles que l'imitation des pairs, l'enseignement direct, les jeux de rôle, les histoires à caractère social, les réactions écrites, les stratégies de renforcement, les cartes visuelles, les conversations de bandes dessinées, sont utilisées pour encourager les interactions entre les élèves atteints de TSA et les élèves n'ayant pas de déficience.
- Des possibilités planifiées sont offertes d'intégrer les élèves atteints de TSA dans des aspects non théoriques de la vie scolaire, y compris (s'il y a lieu), dans des activités parascolaires.

b) Programme global et stratégies pédagogiques appropriées

Les décisions concernant la programmation sont prises en fonction de la réalisation des activités scolaires générales basées, en priorité, sur les programmes d'études de l'Alberta. Les stratégies pédagogiques adaptées permettent d'établir un niveau élevé de structure, de fragmenter les tâches complexes en unités d'habiletés plus gérables, d'optimiser l'exactitude des réponses, de favoriser un engagement actif. Elles permettent également, à l'occasion, d'enseigner des habiletés en contexte pour répondre aux besoins particuliers de l'élève. On tient compte d'autres activités seulement lorsque les activités scolaires habituelles ne sont pas adaptées ou offrent des possibilités d'enseignement insuffisantes.

Indicateurs types de programme efficace

- Lors de la sélection des activités d'apprentissage, une attention particulière est accordée à l'âge de l'élève, à la fonction et à l'adaptation de la tâche à son niveau de développement.
- Le programme adapté offre de nombreuses possibilités d'enseigner, de mettre en pratique et de généraliser :
  - les habiletés scolaires;
  - les habiletés sociales (p. ex., les réponses aux sollicitations sociales, l'imitation, le développement des relations sociales, l'autogestion);
  - la communication fonctionnelle (p. ex., la compréhension de la langue, la formulation de demandes, l'expression des choix, l'expression du refus, l'utilisation des conventions sociales, la participation à des échanges communicationnels);
  - les habiletés nécessaires pour un fonctionnement autonome (p. ex., le jeu ou les habiletés récréatives, la proposition de nouvelles tâches, les habiletés pratiques et organisationnelles, les habiletés professionnelles).
- Le programme comporte divers formats pédagogiques adaptés aux élèves atteints de TSA, dont l'enseignement individuel, en petits groupes, en classe.

©Alberta Education, Canada, 2006

- Les formats pédagogiques sont choisis pour :
  - atteindre des résultats scolaires précis;
  - s'adapter aux besoins et aux forces de chaque élève;
  - promouvoir la généralisation et l'inclusion.
- Les membres de l'équipe d'apprentissage sont en mesure de proposer un vaste éventail de stratégies pédagogiques compatibles avec les forces, les intérêts et les besoins de l'élève.
- L'enseignement est adapté aux connaissances et au niveau d'habileté de l'élève. Dans la mesure du possible :
  - les tâches sont structurées de manière à ce que les exigences soient clairement comprises et correspondent aux aptitudes de l'élève;
  - le langage pédagogique varie en fonction du niveau de développement de l'élève.
- Des soutiens pédagogiques et environnementaux ont été mis en place afin d'augmenter l'autonomie et la participation de l'élève. Ces soutiens pédagogiques et environnementaux peuvent inclure l'aide supplémentaire d'un adulte, l'utilisation d'équipement adapté, d'aides visuelles et organisationnelles, ainsi que l'adaptation du matériel, à l'organisation ou à la composition de la classe.
- Au besoin, on peut modifier l'organisation de l'environnement physique pour faciliter l'enseignement, promouvoir les comportements positifs et la participation aux activités scolaires et pour optimiser l'apprentissage.

c) Soutien comportemental positif

La programmation appropriée pour les élèves atteints de TSA intègre un soutien comportemental positif basé sur les besoins déterminés lors de l'évaluation. Une planification proactive est utilisée pour cerner et prévenir les comportements difficiles et les remplacer par des comportements adaptés. Dans le cas de problèmes comportementaux graves, des interventions sont prévues en tenant compte des différences propres aux TSA en matière d'apprentissage, de communication, de socialisation et de traitement de l'information.

L'analyse fonctionnelle du comportement (AFC) est un outil que l'équipe d'apprentissage peut utiliser pour mieux comprendre les comportements qui posent des difficultés particulières et mieux y réagir. L'analyse fonctionnelle repose sur l'hypothèse que les comportements les plus difficiles ont une signification très importante et un but précis et jouent un rôle particulier pour les élèves. Le cycle de l'analyse fonctionnelle consiste à cerner un comportement devant être modifié, à rassembler les renseignements et à formuler des hypothèses sur la fonction et le but possibles de ce comportement. Ces renseignements sont utilisés pour élaborer des plans de soutien comportemental et étayer les décisions en matière de programmes. Mener une analyse fonctionnelle avec des élèves présentant des comportements très difficiles nécessite, en général, le recours à un spécialiste (p. ex., un psychologue, un spécialiste du comportement) ayant une formation et de l'expérience dans l'utilisation de ce type d'analyse.

©Alberta Education, Canada, 2006

Indicateurs types de programme efficace

- L'équipe d'apprentissage se concentre sur l'enseignement des comportements sociaux en fonction de l'âge pendant les heures de classe.
- L'élève reçoit un niveau élevé de renforcement lorsqu'il adopte les comportements appropriés et attendus.
- Les stratégies comportementales formelles et informelles visent la prévention des comportements difficiles, la prestation des adaptations nécessaires et l'enseignement des comportements de remplacement adaptés.
- L'équipe d'apprentissage est consciente de l'influence de l'environnement sur le comportement de l'élève et apporte les modifications adéquates pour soutenir les comportements d'apprentissage appropriés.
- Une communication claire entre le personnel de l'école et les parents est établie en ce qui concerne le programme comportemental.
- Un plan de soutien comportemental systématique a été élaboré et mis en œuvre pour les élèves ayant des comportements particulièrement difficiles. Les stratégies préventives, les comportements de remplacement, les adaptations et les soutiens définis dans le plan de soutien comportemental sont intégrés dans le PIP de l'élève :
  - l'équipe d'apprentissage est en mesure de décrire les comportements difficiles particuliers en termes de fréquence et d'intensité;
  - les fonctions des comportements difficiles sont définies à l'aide d'une analyse des facteurs environnementaux, pédagogiques et interpersonnels, susceptibles d'exacerber le comportement difficile;
  - l'équipe d'apprentissage planifie de manière collégiale et détermine les actions que les adultes vont mettre en œuvre pour modifier le comportement de l'élève;
  - des évaluations systématiques et des méthodes de collecte des données ont été mises en place pour le contrôle des modifications comportementales et la révision des programmes;
  - s'il y a lieu, le plan de soutien comportemental comprend un dispositif d'intervention de crise destiné à assurer la sécurité de l'élève, de ses pairs et du personnel scolaire.

8. Planification de la transition

(*Normes en matière d'adaptation scolaire, Modifié en juin 2004,* pages 12, 13)

Les difficultés de communication et d'interaction sociale et la rigidité comportementale liés aux TSA peuvent nuire à l'aptitude de l'élève à s'adapter au changement. Par conséquent, la planification de la transition est un processus continu exigeant de l'équipe d'apprentissage de prévoir des transitions immédiates (au jour le jour), intermédiaires (d'une année à l'autre) et à long terme (de l'école élémentaire à l'école secondaire de premier cycle ou de deuxième cycle, des études secondaires jusqu'au placement postscolaire).

Indicateurs types de programme efficace

- Un plan de transition souple est élaboré au début de l'année scolaire et est intégré dans le PIP de l'élève. Le niveau de détails du plan de transition reflète la complexité de la transition.

©Alberta Education, Canada, 2006

- S'il y a lieu, le PIP détermine les stratégies permettant de faciliter les transitions entre les activités, les lieux ou les personnes (p. ex., des horaires flexibles, des avertissements verbaux, des supports visuels).
- Une attention particulière est accordée à la concordance entre les buts et les objectifs du PIP et l'aptitude de l'élève à évoluer dans d'autres structures éducatives, sociales ou professionnelles à l'avenir.
- Une planification détaillée des transitions principales fait participer tous les membres concernés de l'équipe d'apprentissage et a pour but de définir :
  - le lieu le plus favorable pour la mise en place d'un programme scolaire;
  - les soutiens et les adaptations nécessaires pour assurer le plus haut niveau d'autonomie possible dans les lieux actuels et futurs;
  - les responsabilités des membres de l'équipe d'apprentissage dans le processus de transition;
  - les stratégies de familiarisation de l'élève à son environnement futur (p. ex., les visites sur les lieux du programme, les histoires à caractère social, les cassettes vidéo du futur environnement);
  - les échéances des activités.
- Les renseignements concernant les besoins, les forces, les comportements et les intérêts particuliers de chaque élève, ainsi que les ressources et les renseignements d'ordre général, sont transmis aux membres du personnel de la structure d'accueil avant la transition de l'élève atteint de TSA.

©Alberta Education, Canada, 2006

Ressources supplémentaires

Pour tout renseignement supplémentaire et pour obtenir des stratégies types, référez-vous aux ressources suivantes d'Alberta Education.

En l'absence de disposition contraire, vous pouvez télécharger les ressources gratuitement à partir du www.education.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp; ou acheter les imprimés auprès du Learning Resources Centre (Centre de ressources d'apprentissage) au www.lrc.education.gov.ab.ca; ou par téléphone, au 780-427-5775, appel gratuit dans l'Alberta si vous composez d'abord 310-0000.

- *Plan d'intervention personnalisé (PIP) : de la maternelle à la 12e année,* (2006), de la série « Élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux ».
- *L'équipe d'apprentissage – Un guide destiné aux parents d'enfants ayant des besoins spéciaux,* (2003).
- *Enseigner aux élèves ayant des troubles du spectre autistique,* (2005), de la série « Élaboré pour les élèves ayant des besoins spéciaux ».

Voici d'autres ressources portant sur les troubles du spectre autistique qui pourraient aussi vous être utiles :

- Adrien, J. L. *Autisme du jeune enfant,* Paris, Expansion scientifique française, 1996.
- Attwood, T. *Le syndrome d'Asperger et l'autisme à haut niveau,* Paris, Dunod, 2003.
- Danon-Boileau, L. *Des enfants sans langage,* Paris, Odile Jacob, 2002.
- Gérardin-Collet, V. et Ch. Riboni. *Autisme : perspectives actuelles,* Paris, L'Harmattan, 2000.
- Hochmann, J. *Pour soigner l'enfant autiste,* Paris, Odile Jacob, 1997.
- Lemay, M. *L'autisme aujourd'hui,* Paris, Odile Jacob, 2004.
- Hôpital Sainte-Justine. « Approcher l'énigme de l'autisme », *Prisme,* n° 34, Montréal, Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine, 2001.
- Maurice, C. *Intervention béhaviorale auprès des jeunes enfants autistes,* Montréal, Chenelière Éducation, 2006.
- Sénéchal, C., J. Forget et N. Giroux. « Les programmes de type Lovaas et la réadaptation en autisme infantile », Montréal, *Revue de psychoéducation,* vol. 32, n° 1, 2003, p. 123-148.

©Alberta Education, Canada, 2006

Glossaire des termes clés

Accès : conformément à la *School Act,* les élèves ayant des besoins scolaires spéciaux ont le droit d'avoir accès, dans le courant d'une année scolaire, à un programme d'études. Les élèves ayant des besoins scolaires spéciaux ont donc droit à un programme adapté ou modifié qui leur permet d'améliorer leur apprentissage.

Enseignant spécialisé : enseignant qualifié qui a effectué une formation supplémentaire dans le domaine de l'enseignement aux élèves ayant certaines déficiences.

Enseignement direct : forme d'enseignement systématique contribuant à établir des conditions d'apprentissage optimisées, une définition rigoureuse des résultats d'apprentissage et l'apport en temps opportun des réponses appropriées (p. ex., rétroaction, félicitations et éloges, renforcement manifeste). L'enseignement direct nécessite souvent que les résultats d'apprentissage soient analysés, puis se traduisent dans l'enseignement par des tâches ou des éléments d'habiletés.

Équipe d'apprentissage : équipe dont les membres se consultent et échangent de l'information se rapportant à l'éducation d'un élève en particulier, puis planifient des programmes et des services d'adaptation scolaire, selon ses besoins. Sous la direction d'un enseignant breveté, cette équipe peut être composée des parents de l'élève, de l'élève lui-même (le cas échéant), d'autres membres du personnel de l'autorité scolaire ou du programme, selon les besoins.

Évaluation spécialisée : évaluation personnalisée basée sur l'utilisation d'instruments standards et conduite par des spécialistes issus de différentes disciplines et de contextes éducatifs particuliers dans le but d'élaborer des programmes adaptés et personnalisés pour les élèves.

Habiletés fonctionnelles : aptitudes nécessaires aux élèves pour participer à la maison, à l'école et dans la collectivité. Alors que certaines habiletés telles que celles liées à la communication sont presque toujours fonctionnelles, la fonctionnalité d'autres aptitudes telles que les habiletés professionnelles et de jeu autonome varie en fonction de l'âge de la personne et du lieu.

Intervention : action planifiée qui est mise en œuvre dans le but d'influer sur un comportement particulier ou un résultat, d'une manière prévisible et souhaitée.

Participation active : quantité de temps que l'élève passe en interaction avec des adultes ou des camarades ou à jouer et apprendre d'une manière qui correspond à son niveau de développement et au contexte dans lequel se déroulent les activités.

Programme adapté : programme scolaire qui conserve les résultats d'apprentissage du programme d'études général, mais pour lequel le processus d'enseignement a été modifié afin de tenir compte des besoins scolaires spéciaux de l'élève.

©Alberta Education, Canada, 2006

Programme modifié : programme pour lequel les résultats d'apprentissage diffèrent considérablement de ceux du programme d'études provincial et sont choisis dans le but précis de répondre aux besoins scolaires spéciaux des élèves.

Renforcement éloquent : mise à disposition ou suppression d'un objet, d'une activité ou d'une interaction encourageant la réalisation d'un comportement visé. Des personnes atteintes de TSA peuvent réagir d'une manière atypique à certains stimuli considérés en général comme un renforcement. Par exemple, certaines personnes atteintes de TSA ne considèrent pas les éloges comme un élément de motivation important. Par conséquent, il est nécessaire de déterminer les renforcements éloquents pour chaque élève.

©Alberta Education, Canada, 2006

Références

Alberta Children's Services. « A System of Care for Children with Autism: Expert Panel Report », 2002. www.child.gov.ab.ca/whatwedo/disabilities/pdf/autism_expert_report.pdf.

Alberta Education. *Teaching Students with Autism Spectrum Disorders*, Livre 9 de la série « Programming for Students with Special Needs », Edmonton, Alberta Education, 2003.

American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4e édition, Washington (District of Columbia), American Psychiatric Association, 1994.

Crimmins, D.B., M. Durand, K. Theurer-Kaufman et J. Everett. *Autism Program Quality Indicators: A Self-review and Quality Improvement Guide for Schools and Programs Serving Students with Autism Spectrum Disorders*, New York, The University of the State of New York and New York State Education Department, 2001.

Dawson, G. et J. Osterling. « Early Intervention in Autism », dans M. Guralnick (dir.), *The Effectiveness of Early Intervention,* Baltimore (Maryland), Brooks, 1997, p. 307–326.

Heflin, L.J. et R.L. Simpson. « Interventions for Children and Youth with Autism: Prudent Choices in a World of Exaggerated Claims and Empty Promises. Part 1: Intervention and Treatment Option Review », *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,* vol. 13 (1998), p. 194–211.

Hurth, J., et collab. « Areas of Agreement About Effective Practices Among Programs Serving Young Children with Autism Spectrum Disorders », *Infants and Young Children*, vol. 12, n° 2 (1999), p. 17–26.

Iovannone, R., G. Dunlap, H. Huber et D. Kincaid. « Effective Educational Practices for Students with Autism », *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,* vol. 18, n° 3 (2003), p. 150–165.

National Research Council. Committee on Educational Interventions for Children with Autism. *Educating Children with Autism*, Washington (District of Columbia), National Academy Press, 2001.

Olley, J.G. « Curriculum for Students with Autism », *School Psychology Review,* vol. 28 (1999), p. 595-606.

©Alberta Education, Canada, 2006

LIBRARY AND ARCHIVES CANADA
Bibliothèque et Archives Canada
3 3286 53929888 1